
Les inducteurs émotionnels des étudiants STAPS liés à leur « meilleur enseignant d'EPS » lorsqu'ils étaient élèves dans le secondaire : un moyen de comprendre l'engagement à devenir enseignant ?

The emotional inducers associated with the "best PE teacher" as a high school student: what memories of sports students?

Jérôme Visioli et Oriane Petiot

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5682>

DOI : 10.4000/ejrieps.5682

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Jérôme Visioli et Oriane Petiot, « Les inducteurs émotionnels des étudiants STAPS liés à leur « meilleur enseignant d'EPS » lorsqu'ils étaient élèves dans le secondaire : un moyen de comprendre l'engagement à devenir enseignant ? », *eJRIEPS* [En ligne], 48 | 2021, mis en ligne le 12 janvier 2021, consulté le 28 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5682> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5682>



La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Les inducteurs émotionnels des étudiants STAPS liés à leur « meilleur enseignant d'EPS » lorsqu'ils étaient élèves dans le secondaire : un moyen de comprendre l'engagement à devenir enseignant ?

Jérôme Visioli* et Oriane Petiot*

* UFR STAPS de l'Université Rennes 2, France.

Résumé

L'objectif de cet article était d'identifier et de hiérarchiser les inducteurs émotionnels de 168 étudiants en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), liés aux souvenirs du « meilleur enseignant » d'Education Physique et Sportive (EPS) en tant qu'élève dans le secondaire. Leurs perceptions ont été recueillies sur la base d'un questionnaire leur demandant de raconter l'évènement le plus marquant vécu avec cet enseignant. L'analyse inductive des événements recueillis a fait émerger trois inducteurs émotionnels. L'inducteur émotionnel principal a trait aux perceptions positives de la relation entretenue avec l'enseignant. Les deux autres inducteurs sont la perception des choix de l'enseignant concernant l'enseignement des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), ainsi que la participation de l'enseignant à la pratique des APSA avec les élèves. Ces trois inducteurs sont discutés au regard des compétences à cultiver chez les enseignants, et mises en relation avec l'engagement à devenir enseignant, spontanément exprimé par certains étudiants.

Mots clés : Inducteurs émotionnels, Souvenirs, Perceptions des étudiants STAPS, Engagement à devenir enseignant.

The emotional inducers associated with the "best PE teacher" as a high school student: what memories of sports students?

Summary

The aim of this article is to identify and prioritize the emotional inducers of 168 sport students (Science and Technology of Physical and Sports Activities), related to the memories of the "best PE teacher" as a student in secondary school. Their perceptions were collected with a "critical incident" questionnaire (Flanagan, 1954) asking them to tell the most important

event with this teacher. The inductive analysis of the events allowed to identify three emotional inducers. The main emotional inducer was the positive perceptions of the relationship with the teacher. The other two inducers are the perception of the teacher's choices about the teaching of physical activities, and the teacher's participation in the practice of activities with students. These three inducers are discussed with regard to the skills to be promoted among teachers, and linked to the students' engagement to become a teacher, spontaneously expressed by some of them.

Key words : Emotional inducers, Memories, Perceptions of sport students, engagement to become a teacher.

1. Introduction

1.1. Comprendre les émotions des étudiants STAPS relatives à leurs souvenirs de leurs anciens enseignants : enjeux et définitions

1.1.1. Les enjeux de mieux comprendre les émotions liées aux souvenirs des étudiants STAPS

En 2014, Rémy a publié un ouvrage intitulé « *Un prof a changé ma vie* ». Il y a rapporté le témoignage de personnalités exprimant les souvenirs riches en émotions qu'un de leurs enseignants leur avaient laissés en tant qu'élève. Dans un contexte de pénurie d'enseignants dans certaines disciplines, d'une diminution de l'attrait pour ce métier, et donc d'une crise des vocations (Berger & D'Ascoli, 2011), il importe de mieux comprendre les ressorts de tels souvenirs. L'identification à un ancien enseignant, en lien avec les souvenirs d'école et la qualité des expériences vécues en tant qu'élève, apparaît dans les recherches comme l'une des motivations à devenir enseignant (Rioux & Chevrollier, 2009). Certains élèves s'identifient à l'un de leurs enseignants, au point de vouloir réaliser une carrière professionnelle similaire. Ils prennent cet enseignant comme un modèle à suivre, par un « phénomène de continuation » (Lortie, 2002).

Investiguer les émotions liées aux souvenirs d'étudiants se destinant au métier d'enseignant est un moyen d'accéder à une meilleure compréhension de ce qui favorise l'engagement après le lycée. Dans le domaine scolaire, Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) définissent l'engagement au regard de trois composantes inséparables. Premièrement, l'engagement comportemental traduirait les comportements de conformité des étudiants aux attentes dans l'activité scolaire identifiée. Deuxièmement, l'engagement cognitif traduirait un haut niveau d'effort, d'attention et des stratégies métacognitives mobilisées par les étudiants.

Troisièmement, l'engagement émotionnel renverrait plus globalement aux émotions positives, voire à l'expérience de *flow* qui peut animer l'étudiant qui s'engage (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider & Shernoff, 2003). Ainsi, investiguer les inducteurs émotionnels liés aux souvenirs des étudiants STAPS pourrait permettre de mieux comprendre ce qui les a amenés à s'engager – de façon indissociablement comportementale, cognitive et émotionnelle – en faveur des métiers de l'enseignement.

1.1.2. Les inducteurs émotionnels : une définition accordant le primat aux perceptions des étudiants

Sander et Scherer (2009) définissent les émotions comme un phénomène multicomponentiel, c'est-à-dire composé de plusieurs éléments indissociables : des comportements expressifs, des évaluations cognitives, des réactions physiologiques, des tendances à l'action et une expérience subjective renvoyant à ce qu'on pense ou dit ressentir. Cette dernière composante suggère la plus-value de s'intéresser aux perceptions pour déterminer le vécu émotionnel des acteurs, notamment des étudiants en STAPS.

Notre choix de privilégier une entrée par les perceptions des étudiants nécessite d'envisager la terminologie des émotions au sens large. Autrement dit, nous ne prendrons pas comme point de départ une classification des émotions définie *a priori*. Nous envisagerons plus globalement les états affectifs, les émotions et les sentiments (Damasio, 2003 ; Reeve, 2009), en partant des déclarations des répondants, et en distinguant leur caractère positif (ou plaisant) ou encore négatif (ou déplaisant) (Pekrun & Stephens, 2012). Nous chercherons à positionner sur ce continuum l'ensemble des émotions exprimées par les étudiants, et susceptibles de générer des souvenirs forts influençant leur choix de s'orienter vers les métiers de l'enseignement.

Plus précisément, les émotions exprimées par les étudiants peuvent permettre de mieux comprendre les inducteurs de ces ressentis. Les inducteurs émotionnels désignent des éléments issus de l'environnement, et qui, par le biais d'une activité interprétative, déclenchent les composantes émotionnelles et amènent l'individu à agir pour rétablir et/ou maintenir des émotions positives (Lazarus, 1991). En somme, s'intéresser aux inducteurs des émotions des étudiants pourrait permettre de mieux comprendre comment favoriser les ressentis positifs et limiter la genèse de ressentis négatifs en tant qu'enseignant d'EPS. Outre la perspective de susciter des vocations à devenir enseignant, il s'agit de mieux comprendre ce qui génère des émotions assez marquantes pour rester durablement

vivaces dans les souvenirs d'anciens élèves, mais également d'alimenter la formation des étudiants STAPS.

1.2. Les recherches sur les inducteurs émotionnels des étudiants liés à leurs anciens enseignants

1.2.1. Les inducteurs émotionnels identifiés d'après les perceptions des élèves

Dans la littérature sur l'enseignement, les émotions ont été analysées en lien avec plusieurs thématiques (Uitto, Jokikokko & Estola, 2015), dont l'impact des enseignants sur les émotions des élèves. Ces recherches nous permettent notamment d'identifier certains inducteurs émotionnels des élèves en EPS. Par exemple, Petiot, Visioli et Desbiens (2015) ont recueilli le souvenir le plus marquant vécu par près de 400 élèves afin d'identifier et de hiérarchiser les inducteurs de leurs émotions. Il est ressorti que la perception des comportements interpersonnels de l'enseignant d'EPS constituait très nettement le plus important inducteur des émotions positives comme négatives. Les élèves étaient particulièrement marqués par la bienveillance de l'enseignant à leur égard, par les encouragements et l'intérêt qu'il leur portait, et par sa capacité à les rassurer. A l'inverse, l'absence d'encouragements ou des propos perçus comme dévalorisants pouvaient générer des émotions très négatives chez les élèves et porter atteinte à leur engagement en EPS. Ciblant plus précisément les perceptions de près de 150 élèves concernant leur « meilleur enseignant d'EPS », Meyre (2013) a montré que cet enseignant témoignait d'une éthique, d'un sens moral, et de certaines qualités associant de l'empathie et une affirmation de soi. Les relations interpersonnelles entre l'enseignant et les élèves auraient un impact majeur sur les émotions ressenties par ces derniers, et donc sur leur engagement en EPS. Plus récemment, Virat (2016) a réalisé une revue de littérature des articles portant sur les dimensions affectives de la relation pédagogique, à partir de recherches proposant des questionnaires aux élèves. Les résultats ont souligné l'impact positif de la qualité de la relation avec l'enseignant, aussi bien dans le domaine scolaire (performances, motivation, comportement, plaisir, persévérance, *etc.*) que dans le domaine extrascolaire (symptômes anxieux et dépressifs, prise de risque, consommation de drogue, comportements déviants et délinquants, *etc.*). De manière complémentaire, les souvenirs que les élèves gardent de leurs enseignants pourraient être approchés de manière plus qualitative, afin d'analyser ce qu'ils révèlent, du point de vue des répondants, au sujet des émotions qui leurs sont associées.

1.2.2. Les recherches sur les perceptions des étudiants en STAPS

Les recherches menées sur les étudiants en STAPS ont émergé relativement récemment, soulignant une volonté de mieux saisir le point de vue de ce public. Elles ont principalement porté sur les représentations des étudiants, concernant le sport notamment (Lacassagne, Pizzio & Jebrane, 2006). Gojard et Terral (2014) ont quant à eux recueilli 193 questionnaires et réalisé 30 entretiens biographiques auprès d'étudiants STAPS, complétés par deux années d'observations ethnographiques. Selon eux, il apparaît nécessaire de s'intéresser au point de vue de ces étudiants qui souhaitent devenir enseignants d'EPS, afin de mieux comprendre leur engagement. Plus précisément, la recherche de Roux-Perez (2006) a porté sur les représentations d'étudiants en STAPS au sujet du métier d'enseignant, en soulignant que les compétences professionnelles jugées essentielles à acquérir étaient principalement de « savoir construire des contenus pour que l'élève progresse » (78 %) et de « savoir être en relation » (70 %). Cette approche a été complétée par le choix de qualités jugées essentielles caractérisant un « bon » enseignant. L'image dominante était celle d'un enseignant « responsable » (60 %) et « stimulant » (53 %). Cela invite à des recherches complémentaires, consistant à étendre cette approche par les représentations à une analyse plus qualitative et inductive d'événements réellement vécus, afin de donner le primat aux expériences émotionnelles des étudiants.

Poursuivant cet objectif, Merle (2004) s'est intéressé aux souvenirs d'étudiants se destinant au métier d'enseignant, alors qu'ils étaient élèves dans le secondaire. Il a invité à une prise en compte du point de vue des étudiants, afin de renseigner la manière dont ils faisaient expérience des situations de classe, en alternative à des recherches quantitatives mettant au premier plan des outils statistiques. Des relations entre ces souvenirs et l'engagement des étudiants à travailler dans une discipline scolaire ont été investiguées. L'analyse de l'expérience subjective des étudiants montrait l'importance qu'ils accordaient aux pratiques didactiques et relationnelles de l'enseignant, qui avaient une influence majeure sur leur engagement. Toutefois, les émotions liées aux enseignants rencontrés en tant qu'élèves n'ont pas constitué l'objet de ces recherches. Il s'agirait donc de mettre l'accent sur les relations entre l'expérience liée à la rencontre avec un enseignant et les émotions ressenties.

1.3. Cadrage théorique et objet de recherche

1.3.1. Une perspective sociocognitive des émotions

Dans une perspective sociocognitive, les émotions sont induites par l'évaluation des situations quant à leurs significations pour l'individu (Krauth-Gruber, 2009). Elles sont non

seulement personnelles et privées, mais se construisent également dans les interactions sociales (Zembylas, 2007). Lazarus (1991) a particulièrement insisté sur l'imbrication des liens entre l'émotion, la cognition et l'environnement. Selon lui, les interactions entre l'environnement et un individu sont susceptibles d'affecter son bien-être, et comporteraient une signification émotionnelle potentielle. Les émotions induites par ces interactions déboucheraient alors sur une ou plusieurs actions de l'individu destinées à rétablir et/ou maintenir des conditions optimales de bien-être, réaffirmant les relations étroites entre émotion et engagement. Les émotions auraient notamment pour fonction de nous aider à faire face aux défis, au stress et aux problèmes de la vie (Reeve, 2009). Ce sont alors les inducteurs émotionnels qui génèreraient une adaptation de l'individu pour faire face à la situation, en limitant la survenue d'émotions négatives et en favorisant l'émergence d'émotions positives (Lazarus, 1984).

1.3.2. Un ancrage dans la notion de « marqueurs somatiques »

Notre choix de cibler les « moments forts » se base sur une volonté d'identifier de potentiels « marqueurs somatiques » dans les souvenirs des étudiants. Selon Damasio (2003), la cognition est indissociable de « marqueurs somatiques », c'est-à-dire de traces émotionnelles laissées par nos expériences passées, qui orientent la cognition et l'action dans les situations à venir. Ces marqueurs somatiques constitueraient des systèmes d'appréciation automatique des conséquences prévisibles pour l'être humain lors d'une situation ou d'un événement. A l'image de signaux d'alarme, ils se déclencheraient dans le corps sans nécessairement recourir à la conscience. Acquis par l'expérience individuelle, ils constitueraient en fait une mémoire affective incorporée, permettant l'équilibre du système homéostatique de l'organisme. Les relations entre les marqueurs somatiques et l'engagement est également à noter. Ils renverraient à un système d'appréciation automatique des conséquences prévisibles d'une action, et qui permettrait d'éviter ou de rechercher des expériences, d'orienter sélectivement l'attention vers des décisions en accord avec l'intégrité et la survie de l'organisme.

1.3.3. Objet de recherche

L'objet de cette étude était d'analyser les inducteurs émotionnels d'étudiants STAPS, associés au souvenir le plus marquant vécu avec le « meilleur enseignant d'EPS » qu'ils ont rencontré en tant qu'élèves dans le secondaire. Plus particulièrement, il s'agissait : (a) d'identifier de manière inductive les inducteurs qui ont déclenché les émotions positives des

étudiants alors qu'ils étaient élèves ; (b) de hiérarchiser ces inducteurs émotionnels dans le but de pondérer leur importance, sur la base de leur fréquence d'apparition dans les propos des étudiants.

2. Méthodologie

2.1. Sélection des participants

L'étude a été menée auprès de 168 étudiants inscrits en troisième année de licence STAPS, mention « Education et Motricité » (51 étudiantes et 117 étudiants âgés de 20 à 29 ans) au sein d'un UFR STAPS de l'ouest de la France. Cette année a pour objectif de former les étudiants aux métiers de l'intervention dans les APSA, notamment dans le contexte scolaire. La quasi-totalité de ces étudiants ont suivi un cursus classique débutant par une première année de licence STAPS dans cette même UFR, puis une seconde année de Licence déjà orientée vers l'enseignement de l'EPS en milieu scolaire. Articulant des enseignements scientifiques, professionnels, didactiques et technologiques, cette filière STAPS est historiquement orientée vers le concours du CAPEPS et le métier d'enseignant d'EPS dans le secondaire (Jarnet, 2003).

2.2. Recueil des données

2.2.1. Procédure de recueil des données

Le recueil des données a été réalisé en préambule du premier cours de « Sciences de l'intervention ». Ce cours faisait partie d'une nouvelle offre de formation : il n'avait jamais été proposé auparavant. La thématique abordée lors du premier semestre portait sur l'expertise en enseignement, notamment dans le contexte de l'EPS, en prenant appui sur différents regards scientifiques (psychologique, didactique, situé, *etc.*). Le recueil des données a été réalisé avant tout apport de connaissances par les formateurs, de manière à éviter tout biais méthodologiques liés à des réponses qui seraient attendues ou orientées. Nous avons présenté aux étudiants l'objectif et le déroulement de l'étude, mais aussi souligné explicitement le caractère non obligatoire de la participation à la recherche ainsi que son caractère anonyme. Tous les étudiants ont accepté de participer à la recherche. Le temps de remplissage du questionnaire était libre, et s'est finalement situé entre 30 et 45 minutes. Un retour aux étudiants concernant les résultats de la recherche a été réalisé.

2.2.2. Instruments de recueil de données

Après avoir rempli anonymement un questionnaire sociodémographique consistant à renseigner leur âge et leur sexe, les étudiants ont eu à répondre à deux questions : (a) « en tant qu'élève, décrivez précisément le meilleur enseignant d'EPS que vous avez eu au collège ou au lycée (8 lignes minimum) » ; (b) « pour illustrer plus précisément, racontez le moment le plus marquant vécu avec cet enseignant (8 lignes minimum) ».

Dans le cadre de cet article, nous nous focalisons sur les données correspondant à la seconde question. Elle invite les étudiants à rapporter un « incident critique » vécu en tant qu'élève en EPS. L'incident critique est une technique utilisée pour obtenir un portrait détaillé d'une situation (Flanagan, 1954). Elle a déjà été utilisée dans la recherche sur l'enseignement (Marzouk & Tousignant, 1992 ; Gagnon, Martel, Brunelle, Tousignant & Spallanzani, 2006), notamment ces dernières années, pour recueillir le point de vue d'élèves en EPS (Petiot *et al.*, 2014) et d'enseignants exerçant dans des disciplines scolaires variées (Petiot, Visioli & Desbiens, 2015). Nous nous sommes inspirés du questionnaire utilisé lors de ces deux précédentes recherches pour demander aux étudiants de raconter l'événement le plus marquant vécu avec leur « meilleur enseignant d'EPS » au collège ou au lycée. L'intérêt de cette méthodologie est de permettre un recueil de données tant quantitatif que qualitatif. Elle offre un compromis intéressant entre les questionnaires à choix multiples, mettant l'accent sur les aspects quantitatifs (Meyre, 2013 ; Roux-Pérez, 2006), et les études de cas, insistant sur les dimensions qualitatives (Uitto, 2011 ; Uitto *et al.*, 2018). Également, elle s'inscrit dans une logique inductive permettant d'accorder le primat au témoignage des acteurs, sans orienter *a priori* leurs termes employés, comme c'est le cas dans le cadre de questionnaires à choix multiples.

2.3. Traitement des données

2.3.1. Retranscription des données et lecture intégrale

Nous avons retranscrit sur support informatique l'ensemble des incidents critiques et avons lu l'intégralité des incidents critiques recueillis afin d'avoir une première vision d'ensemble des données recueillies.

2.3.2. Répartition des incidents critiques au sein de catégories d'inducteurs émotionnels

Nous avons fait émerger, de manière inductive, les grandes catégories d'inducteurs émotionnels sur la base des incidents critiques regroupés au regard de leurs similitudes et de leurs différences. Puis nous avons systématiquement regroupé les incidents critiques

dans chaque catégorie selon des thèmes compatibles, afin de formaliser les catégories et les sous-catégories. Une grille de codage contenant un titre, une définition et un code numérique pour chaque catégorie et chaque sous-catégorie a alors été élaborée. Pour finir, nous avons relu et reclassé la totalité des incidents critiques recueillis pour aboutir à une régulation de la grille de codage.

2.3.3. Validation de la catégorisation des inducteurs émotionnels

Nous avons confronté la classification obtenue au point de vue d'un autre chercheur, expert en analyse de contenu et auteur de plusieurs articles utilisant cette méthodologie dans des revues à comité de lecture. Ce chercheur n'avait pas participé aux précédentes étapes de traitement des données. Pour ce faire, il a eu à classer trente incidents critiques (17,9 % du corpus recueilli) sélectionnés au hasard. Ce pourcentage, habituel au sein des recherches reposant sur un travail de catégorisation inductive, est supérieur à celui rencontré dans d'autres études exploitant une méthodologie similaire (par ex. Petiot *et al.*, 2014). Vingt-six de ces incidents critiques (86,7 %) ont été classifiés de la même manière que le chercheur principal. Concernant les quatre incidents critiques restant, ils ont fait l'objet de discussions entre les chercheurs, fondées sur la controverse, à l'image d'un conflit sociocognitif. Chaque chercheur a commencé par argumenter son point de vue, puis un échange s'est engagé sous forme de débats contradictoires. Finalement, les deux chercheurs sont parvenus à moduler la catégorisation finale, afin d'aboutir à un accord inter juges égal à 100 %. A la fin, tous les incidents critiques ont été repris par le chercheur initial afin de faire correspondre l'ensemble de l'échantillon aux modifications apportées par ces discussions.

3. Résultats

Au total, 168 incidents critiques ont été recueillis au cours de cette étude. Parmi eux, 10,1 % ont été rejetés car ils ne répondaient pas à la consigne donnée aux étudiants : ils ne décrivaient pas un événement particulier, et avaient un caractère de généralité trop important.

L'analyse inductive des 151 incidents critiques restants a permis de mettre en évidence trois catégories d'inducteurs émotionnels (Figure 1) : (a) les perceptions positives de la relation entretenue avec l'enseignant ; (b) les perceptions positives des choix de l'enseignant concernant l'enseignement de l'APSA ; (c) les perceptions positives de la participation de

l'enseignant à la pratique des APSA avec les élèves. Les sections suivantes sont développées proportionnellement à la répartition des incidents critiques obtenus.

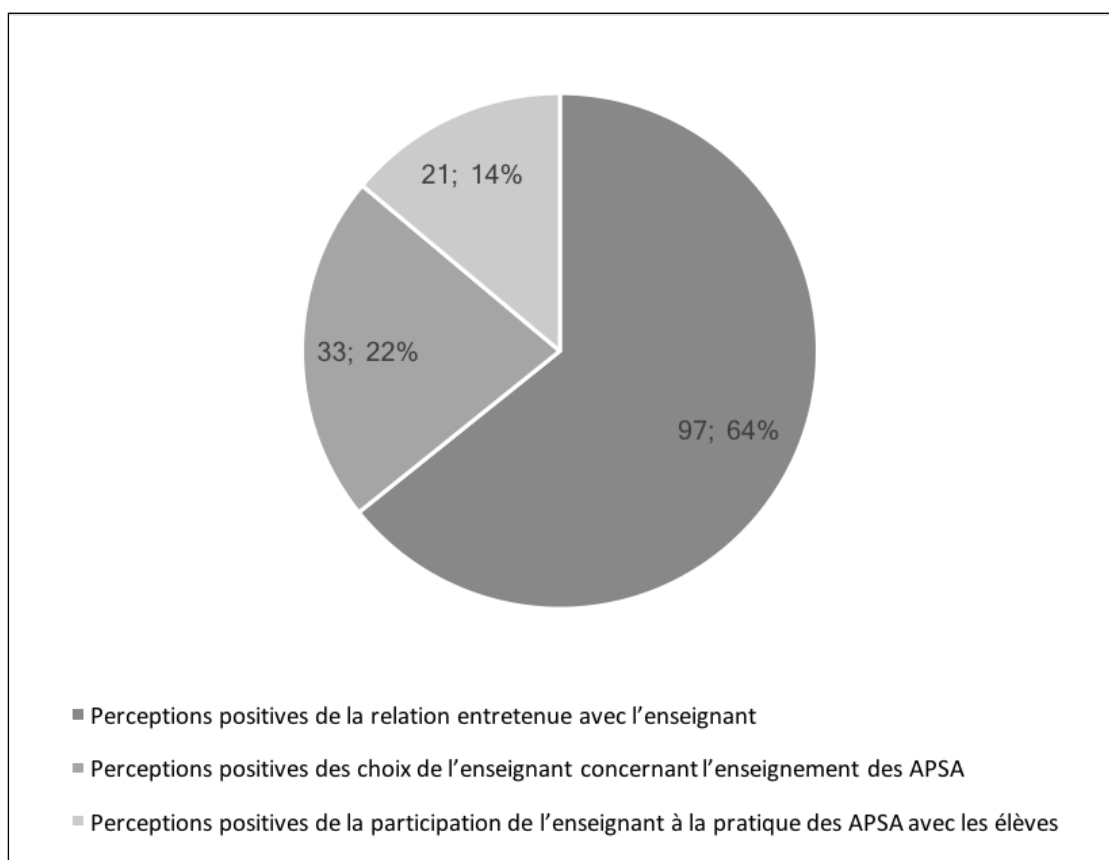


Figure 1. Répartition des 151 incidents critiques dans les trois inducteurs émotionnels identifiés

3.1. Les inducteurs émotionnels liés aux perceptions positives de la relation entretenue avec l'enseignant

La relation entretenue avec l'enseignant constitue l'inducteur émotionnel de 97 récits d'étudiants (64,2 %). Cette catégorie a été subdivisée en quatre inducteurs (Figure 2).

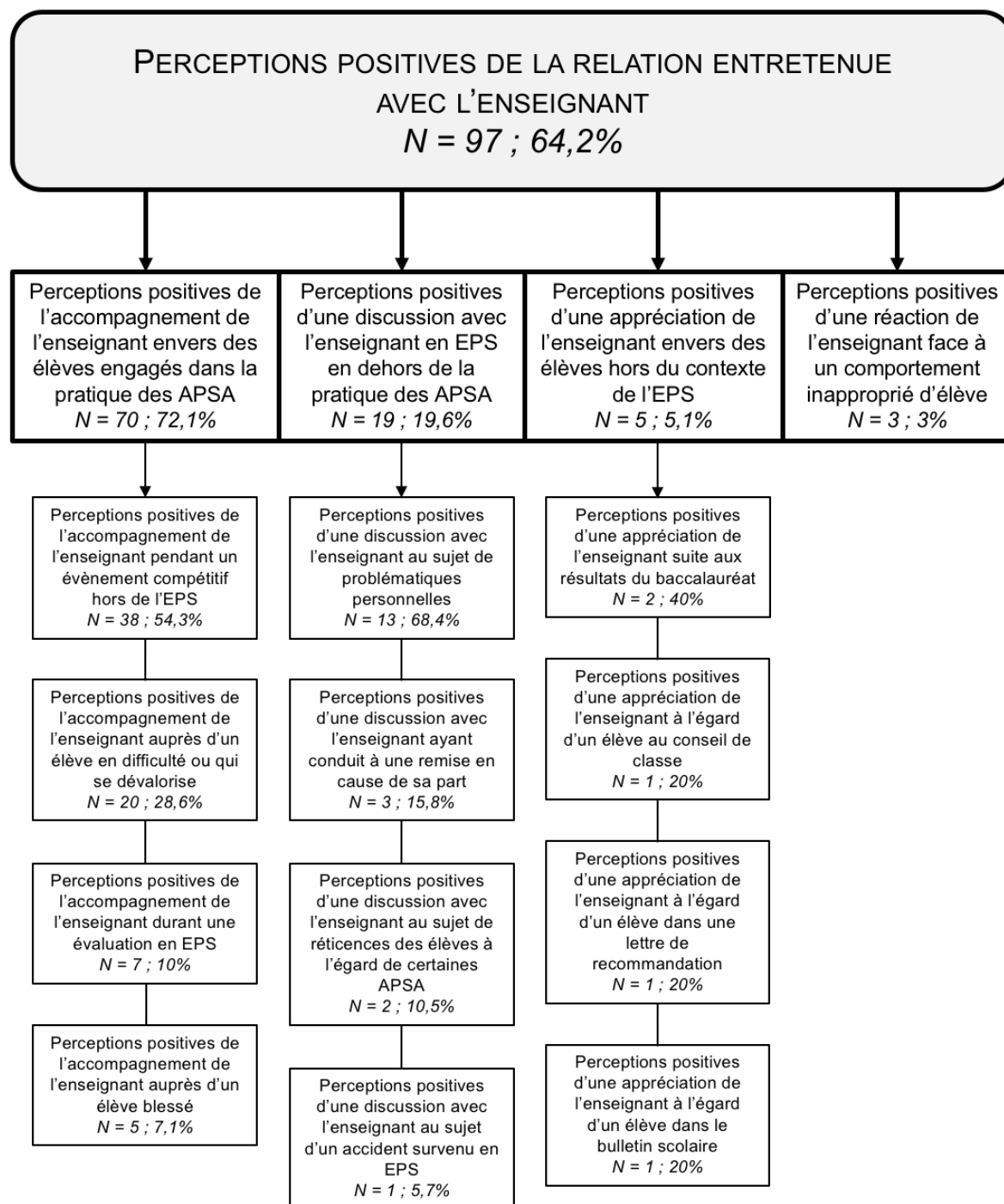


Figure 2. Sous-catégorisation des incidents critiques appartenant à la catégorie « perceptions positives de la relation entretenue avec l'enseignant »

3.1.1. Perceptions positives de l'accompagnement de l'enseignant envers des élèves engagés dans la pratique des APSA (*N = 70 ; 72,1%*)

Cette sous-catégorie est composée de six catégories. La plus importante a trait aux « perceptions positives de l'accompagnement de l'enseignant pendant un évènement compétitif hors de l'EPS » (*N = 38 ; 54,3%*). Par exemple, une étudiante qualifiée pour le

championnat du monde Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS) à Chypre, a retenu de son enseignante qu'« *elle était toujours là pour nous encourager (...). Elle était comme notre maman, elle faisait tout pour nous, elle avait toujours le petit mot pour faire rire, une vraie boule d'énergie* » (Etudiante, 33). Ces propos soulignent les émotions positives associées à des qualités humaines et relationnelles qui dépassent son rôle d'enseignante. Dans d'autres récits, c'est davantage la fermeté de l'enseignant qui est restée en mémoire, par exemple quand les élèves ne respectaient pas les consignes de jeu en futsal : « *le prof nous avait vraiment « engueulé » comme le ferait un entraîneur. (...) J'ai choisi ce moment car je n'avais jamais vu le prof dans ce registre, il était dans la peau d'un entraîneur et plus dans celle de notre professeur* » (Etudiant, 18). Pour certains étudiants, l'accompagnement de l'enseignant « *a permis de comprendre que le sport occuperait une grande place dans ma vie, ce qui m'a poussé à faire STAPS* » (Etudiant 77) et a influé sur leur volonté de devenir enseignant : « *il nous transmettait sa passion du sport et de l'enseignement. Cette relation fraternelle est pourquoi ce fut mon meilleur prof. C'est pourquoi aujourd'hui, je souhaite faire ce métier* » (Etudiant, 3).

La seconde sous-catégorie a trait aux « perceptions positives de l'accompagnement de l'enseignant auprès d'un élève en difficulté ou qui se dévalorise » ($N = 20$; 28,6%). Par exemple, un étudiant évoque l'accompagnement d'un enseignant auprès d'une élève ressentant une phobie de l'eau : « *elle [l'enseignante] a passé toute la séance avec lui, à le rassurer jusqu'à réussir à le faire entrer dans l'eau doucement, par étapes. (...) Elle nous a donné un bel exemple* » (Etudiante, 11). Cette capacité à soutenir les élèves se doublait bien souvent d'un niveau d'exigence important, comme l'a souligné un étudiant évoquant un voyage scolaire au ski : « *je n'en avais jamais fait (...) les journées étaient dures car on s'arrêtait peu. Il était dur avec moi parce que j'ai tendance à m'énerver rapidement quand je n'arrive pas à quelque chose. A la fin des journées, il me parlait pour apprendre à me connaître et m'encourager pour le lendemain* » (Etudiante, 22). Certains étudiants ont explicitement fait le lien entre cet accompagnement et leur choix d'orientation professionnelle : « *j'étais une élève en difficulté et cette professeure m'a redonné confiance et les clés pour avoir le bac. C'est elle qui m'a donné envie de réaliser ce métier* » (Etudiante, 87).

La troisième catégorie relève des « perceptions positives de l'accompagnement de l'enseignant durant une évaluation en EPS » ($N = 7$; 10%). Les étudiants ont notamment été marqués par les *a priori* positifs de l'enseignant à leur égard. Par exemple, l'un d'entre eux a évoqué l'évaluation pour le bac en course d'orientation : « *il m'a dit que j'étais*

largement capable de viser le niveau 2. Je lui ai dit que j'avais peur de ne pas les trouver et donc de ne pas revenir dans le temps. Il m'a poussé en me disant qu'il fallait croire en soi et que j'avais le niveau. Je l'ai finalement écouté et j'ai réussi » (Etudiante, 26).

La quatrième catégorie a trait aux « perceptions positives de l'accompagnement de l'enseignant auprès d'un élève blessé » ($N = 5$; 7,1%) : *« de retour en EPS, il a été compréhensif et bienveillant. Il m'a montré que malgré cette grosse blessure, je pouvais continuer à faire du sport ou à intervenir dans le cours en arbitrant par exemple »* (Etudiante, 27). Ce récit pointe le travail réalisé par l'enseignant pour s'adapter à la situation particulière de l'élève blessé.

3.1.2. Perceptions positives d'une discussion avec l'enseignant en EPS en dehors de la pratique des APSA ($N = 19$; 19,6%)

Cet inducteur a fait l'objet d'une classification en quatre catégories. La première a trait aux « perceptions positives d'une discussion avec l'enseignant au sujet de problématiques personnelles » ($N = 13$; 68,4%). Par exemple, un étudiant a évoqué une discussion concernant son avenir post-bac : *« je ne me sentais pas capable d'aller à la fac pour réussir mon rêve de devenir un jour prof d'EPS. Plus que mes amis et ma famille, c'est elle que je pensais être la plus légitime pour donner un avis me concernant. Elle a eu un regard objectif rassurant, tout en étant ferme et en me mettant face à mes responsabilités. Je suis sorti grandi de cette discussion, avec un regard nouveau sur moi-même »* (Etudiant, 135). Ces discussions offraient en fait l'occasion de découvrir l'enseignant sous un angle différent : *« le moment le plus marquant a été une discussion sur sa vie privée, sa façon de vivre, ses hobbies, la petite entreprise de surf qu'il montait en parallèle. Un discours relativement intime qu'il pouvait avoir avec ses élèves et qui le rendait tout à coup humain »* (Etudiant, 34).

La seconde catégorie a trait aux « perceptions positives d'une discussion avec l'enseignant ayant conduit à une remise en cause de sa part » ($N = 3$; 15,8%). Par exemple, un étudiant a déclaré : *« le fait marquant que j'ai pu vivre avec lui, c'est lors d'une séance ou nous étions en désaccord total. Il est venu vers moi et on a pris le temps de discuter pour confronter nos points de vue. Il était à l'écoute. Il a su admettre que je n'avais pas totalement tort »* (Etudiant, 154). Les étudiants se souviennent ici des moments durant lesquels leur relation avec l'enseignant s'est « horizontalisée ». Les deux dernières catégories correspondent aux « perceptions positives d'une discussion avec l'enseignant au sujet de réticences des

élèves à l'égard de certaines APSA » ($N = 2$; 10,5%) et aux « perceptions positives d'une discussion avec l'enseignant au sujet d'un accident survenu en EPS » ($N = 1$; 5,7%).

3.1.3. Perceptions positives d'une appréciation de l'enseignant envers des élèves hors du contexte de l'EPS ($N = 5$; 5,1%)

Cet inducteur a fait l'objet d'une classification en quatre catégories. La première a trait aux « perceptions positives d'une appréciation de l'enseignant suite aux résultats du baccalauréat » ($N = 2$; 40%). Par exemple, « *il est venu me voir et m'a dit "félicitations, je savais que t'y arriverais et maintenant, c'est à toi de montrer que tu sais faire autre chose que du sport". Je pense que sans lui, je ne me serai jamais inscrit en fac de sport* » (Etudiant, 38). La seconde catégorie correspond aux « perceptions positives d'une appréciation de l'enseignant à l'égard d'un élève au conseil de classe » ($N = 1$; 20%) : « *lors d'un conseil de classe où j'étais déléguée, il a défendu plusieurs fois des cas d'élèves qui étaient en difficultés ou en échec scolaire. (...) Il avait su repérer les qualités de ces élèves, contrairement aux autres professeurs* » (Etudiante, 35). La troisième catégorie a trait aux « perceptions positives d'une appréciation de l'enseignant à l'égard d'un élève dans une lettre de recommandation » ($N = 1$; 20%) : « *je n'avais pas été tiré au sort pour aller en STAPS. Elle avait rédigé une lettre et appelé la fac pour leur demander de m'accepter. C'était marquant car toute l'année, elle avait appuyé et conforté mon choix d'aller dans cette filière* » (Etudiante, 84). Enfin, la quatrième catégorie correspond aux « perceptions positives d'une appréciation de l'enseignant à l'égard d'un élève dans le bulletin scolaire » ($N = 1$; 20%) : « *j'avais beaucoup de difficultés en 1^{ère} S, ce n'était pas vraiment une filière qui me correspondait. (...) Je portais alors mon intérêt sur l'EPS, avec un enseignant qui tous les trimestres disait : "élève très doué, à l'écoute des consignes, sans cesse à la recherche de la progression". C'est l'argument qui m'a donné envie de devenir professeur d'EPS* » (Etudiant, 24).

3.1.4. Perceptions positives d'une réaction de l'enseignant face à un comportement inapproprié d'élève ($N = 3$; 3%)

Un étudiant a par exemple évoqué une intervention autoritaire d'un enseignant à son égard : « *lors d'une de ses explications, je n'étais pas à l'écoute. L'enseignant me lance une réflexion, presque une insulte, mais qui restait dans les limites. Cela m'a interpellé, car j'avais l'habitude que les enseignants me fassent des réflexions, mais pas de cette manière. Il était sur un ton d'énervement, de colère, et ce n'était pas dans ses habitudes* » (Etudiant,

90). L'étudiant a exprimé le regret de ne pas avoir écouté et d'avoir mis l'enseignant en colère.

3.2. Les inducteurs émotionnels liés aux perceptions positives des choix de l'enseignant concernant l'enseignement des APSA

Les choix de l'enseignant concernant l'enseignement des APSA constituent l'inducteur émotionnel de 33 incidents critiques (21,8 %). Cette catégorie a été subdivisée en cinq inducteurs (Figure 3).

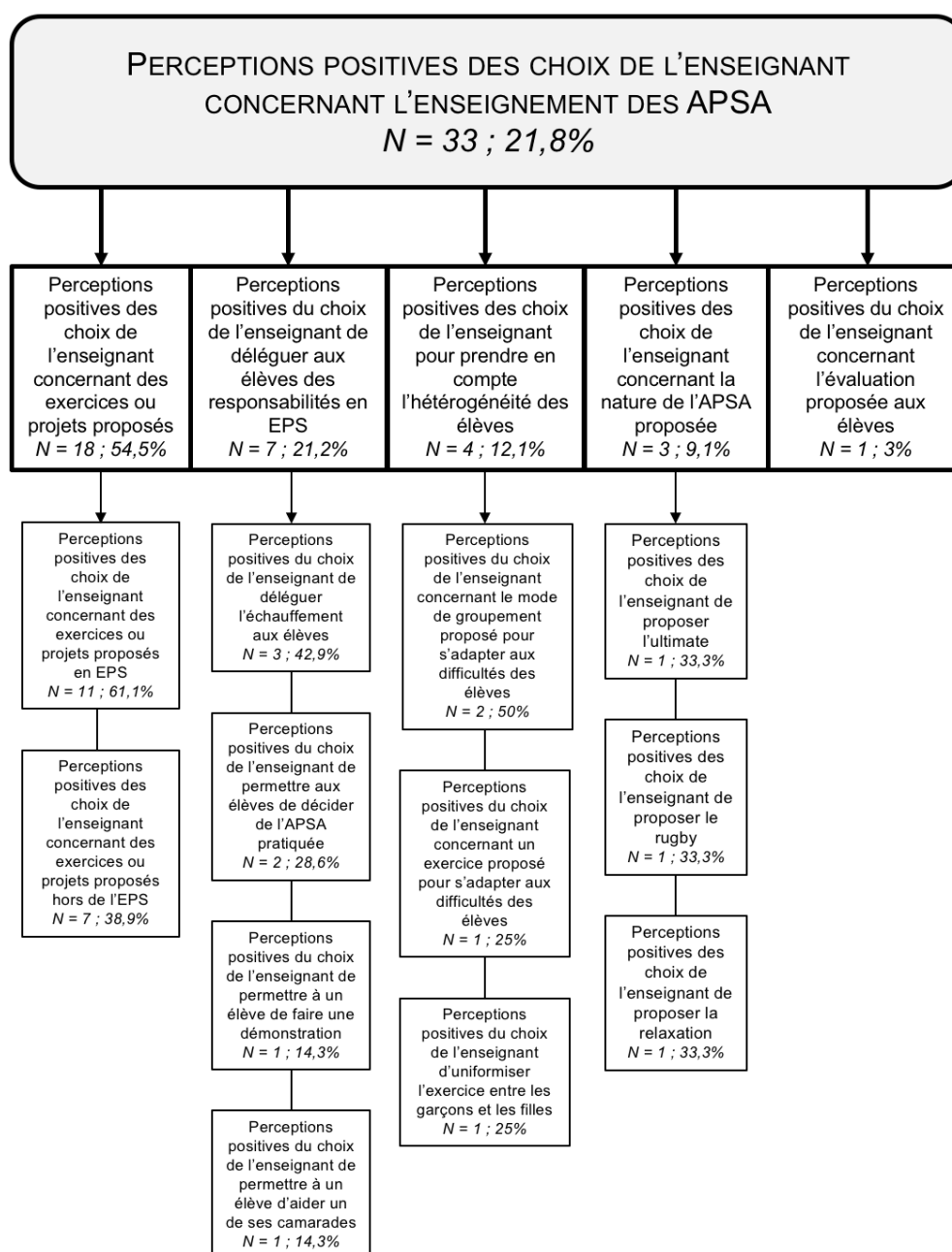


Figure 3. Sous-catégorisation des incidents critiques appartenant à la catégorie « choix de l'enseignant concernant l'enseignement des APSA »

3.2.1. Perceptions positives des choix de l'enseignant concernant des exercices ou projets proposés ($N = 18$; 54,5%)

Cette sous-catégorie a fait l'objet d'une sous-classification en deux catégories. D'une part, les étudiants ont évoqué des « perceptions positives des choix de l'enseignant concernant des exercices ou projets proposés en EPS » ($N = 11$; 61,1 %). Tandis qu'un étudiant a raconté que son « *moment préféré avec cette enseignante était le moment où on a appris à se retourner en kayak* » (Etudiant, 132), un autre a évoqué un exercice proposé par son enseignante en danse : « *en terminale, pour la danse, elle avait transformé le gymnase en galerie d'art : des photos étaient posées partout, et la consigne était de choisir une pose et de la reproduire* » (Etudiante, 66).

La seconde catégorie a trait aux « perceptions positives des choix de l'enseignant concernant des exercices ou projets proposés hors de l'EPS » ($N = 7$; 38,9%). Par exemple, pour un étudiant, « *le moment le plus marquant avec cette enseignante était la représentation de cirque que l'on a présenté devant l'ensemble des « salariés » du lycée avant leur repas de Noël* » (Etudiant, 136). L'engagement dans des projets signifiants était l'occasion d'une reconnaissance mutuelle entre l'enseignant et les élèves, qui peut faire émerger des vocations. Par exemple, un étudiant a expliqué qu'à partir d'un cross d'établissement organisé par son enseignant, il a terminé premier au cross du lycée, puis sixième à un cross situé au Maroc : « *cela m'a donné envie d'enseigner tout comme lui qui m'avait enseigné des techniques de course. Transmettre est désormais très important pour moi, en espérant pouvoir aider autant qu'on l'a fait pour moi* » (Etudiant, 32).

3.2.2. Perceptions positives du choix de l'enseignant de déléguer aux élèves des responsabilités en EPS ($N = 7$; 21,2%)

Les incidents critiques de cette catégorie portent notamment sur les « perceptions positives du choix de l'enseignant de déléguer l'échauffement aux élèves » ($N = 3$; 42,9%) : « *elle m'a permis en fin d'année lors d'un cours d'EPS qui portait sur ma spécialité, de faire les échauffements et de venir en aide aux autres élèves, à la manière d'un professeur. Cela m'a beaucoup plu et m'a donné l'envie de faire ce métier* » (Etudiant, 72). La relation entre cette expérience et la volonté de l'élève à devenir enseignant a ici été explicitée.

3.2.3. Autres choix réalisés par l'enseignant

D'autres choix de l'enseignant sont apparus comme l'inducteur émotionnel principal dans les propos des étudiants. Par exemple, les « perceptions positives des choix de l'enseignant

pour prendre en compte l'hétérogénéité des élèves » ($N = 4 ; 12,1\%$) sont évoquées chez quatre étudiants. Aussi, l'analyse a fait apparaître des « perceptions positives des choix de l'enseignant concernant la nature de l'APSA proposée » ($N = 3 ; 9,1\%$). Un étudiant s'est souvenu de la découverte de l'ultimate : « *Le moment le plus marquant avec ce prof, c'est pour moi la séance d'entrée dans l'activité ultimate, activité que personne ne connaissait avant cela. Il nous a fait d'abord une petite leçon théorique, en nous prévenant que ce n'était pas comme le freesbee de jardin* » (Etudiant 160). Enfin, un étudiant a évoqué des « perceptions positives du choix de l'enseignant concernant l'évaluation proposée aux élèves » ($N = 1 ; 3\%$).

3.3. Les inducteurs émotionnels liés aux perceptions positives de la participation de l'enseignant à la pratique des APSA avec les élèves

La participation de l'enseignant aux APSA en tant que pratiquant constitue l'inducteur émotionnel de 21 étudiants (14 %). Cette catégorie a été subdivisée en deux inducteurs (Figure 4).

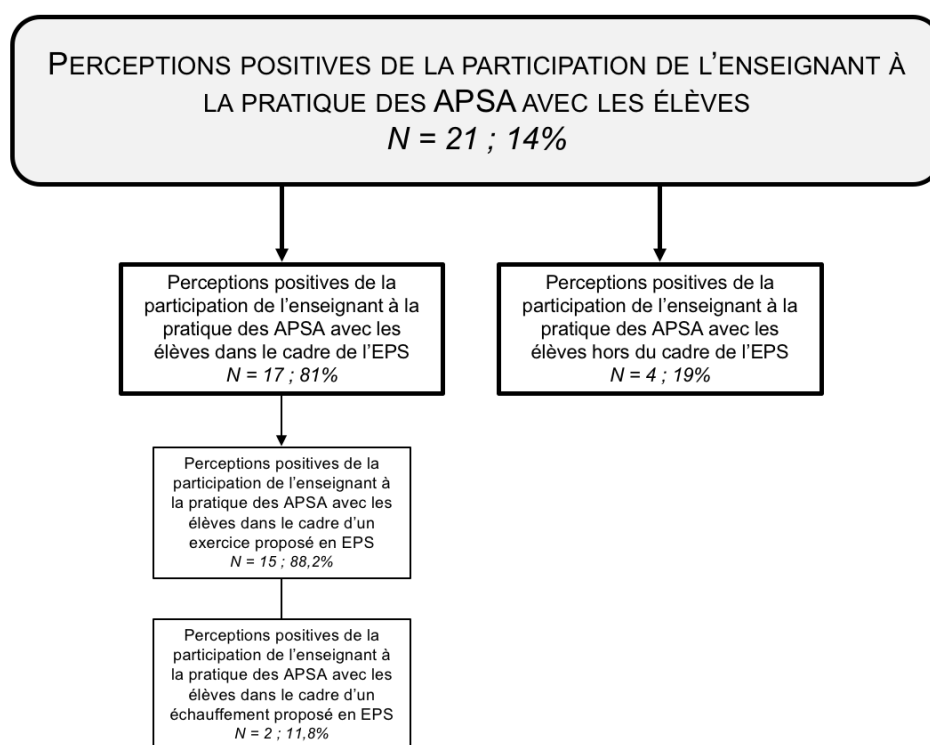


Figure 4. Sous-catégorisation des incidents critiques appartenant à la catégorie « participation de l'enseignant à la pratique des APSA avec les élèves »

Le premier a trait à « perceptions positives de la participation de l'enseignant à la pratique des APSA avec les élèves dans le cadre de l'EPS » ($N = 17 ; 81\%$). Cette catégorie

regroupe, d'une part, les « perceptions positives de la participation de l'enseignant à la pratique des APSA avec les élèves dans le cadre d'un exercice proposé en EPS » ($N = 15$; 88,2%). Par exemple, un étudiant a évoqué un souvenir marquant en natation : *« c'est le seul professeur que je connaisse qui était dans l'eau avec ses élèves et qui nageait avec eux. Dans cette APSA tout particulièrement, il était le repère de tous des élèves et abordait les exercices de manière toujours différente et motivante. Il terminait toujours ses cours par une course contre ses élèves en se donnant un handicap négatif, ce qui nous donnait un avantage. C'était génial ! »* (Etudiant, 86). L'enseignant est apparu comme un « exemple » et s'est confronté aux élèves, ce qui a participé à *« briser la barrière traditionnelle constituée par la relation hiérarchique entre prof et élève »* (Etudiant, 50).

D'autre part, les étudiants ont évoqué des « perceptions positives de la participation de l'enseignant à la pratique des APSA avec les élèves dans le cadre d'un échauffement proposé en EPS » ($N = 2$; 11,8%) : *« habituellement, les enseignants nous montrent simplement les gammes à réaliser. Mais là, elle l'a réalisé avec nous. C'était en musculation. C'était la première fois que je voyais un enseignant mettre autant d'envie dans un échauffement, comme le ferait un coach de muscu. Elle nous motivait tout en réalisant l'échauffement »* (Etudiant, 30).

Enfin, la catégorie les « perceptions positives de la participation de l'enseignant à la pratique des APSA avec les élèves hors du cadre de l'EPS » ($N = 4$; 19%) est apparue dans quatre incidents critiques. Par exemple, lors d'un tournoi inter-classes de football proposé par les enseignants d'EPS, un étudiant a raconté : *« le fait que notre professeur de sport joue avec nous, dans notre équipe, le distinguait de tous les autres profs d'EPS que j'ai pu avoir. Nous avons une proximité avec lui »* (Etudiant, 164).

4. Discussion

Les résultats sont discutés en quatre parties : (1) Le primat des inducteurs émotionnels liés aux compétences relationnelles des enseignants ; (2) Les inducteurs émotionnels liés aux choix de l'enseignant concernant l'enseignement des APSA ; (3) Les inducteurs émotionnels liés à la participation de l'enseignant à la pratique des APSA ; (4) L'influence des souvenirs des étudiants sur leur engagement à devenir enseignant.

4.1. Le primat des inducteurs émotionnels liés aux compétences relationnelles des enseignants

Une majorité des étudiants a relaté un évènement dans lequel le principal inducteur était la perception positive des compétences relationnelles de l'enseignant. Si Gleyse (2013) évoque « *la fin de la pédagogie en EPS* » dans les discours théoriques qui se développent autour de la discipline depuis les années 80, nos résultats soulignent l'impact déterminant de l'investissement affectif des enseignants en termes de disponibilité, de don de soi, de temps accordé aux élèves, notamment à l'adolescence (Mainhard, Oudman, Hornstra, Bosker & Goetz, 2018 ; Virat, 2019). Les étudiants STAPS retiennent principalement la capacité des enseignants à proposer une forme de proximité, d'empathie, de disponibilité à leur égard (Visioli & Petiot, 2017), même si cela vient aussi s'articuler avec une capacité d'autorité et d'affirmation de soi face à des comportements inappropriés d'élèves (Meyre, 2013 ; Wubbels & Brekelmans, 2005). Ces dimensions apportent une focalisation supplémentaire sur la compréhension des liens entre l'intervention enseignante et les émotions des élèves, en complément d'une précédente recherche portant plus globalement sur les émotions des élèves (Petiot, Desbiens & Visioli, 2014).

Nos résultats précisent que ces compétences relationnelles s'expriment au-delà du cadre de l'enseignement obligatoire, à travers notamment des souvenirs des étudiants dans le contexte des compétitions sportives hors EPS. Ce résultat n'apparaît dans aucune étude ayant précédemment étudié les émotions des élèves en EPS, qui ciblaient exclusivement la leçon proprement dite. Or, dans son métier, l'enseignant d'EPS est amené à dépasser le cadre de la leçon pour faire vivre aux élèves des moments marquants, qui sont l'occasion d'un « partage social des émotions » (Rimé, 2005) lors de l'UNSS, mais aussi lors de temps plus informels liés aux trajets, aux débuts ou aux fins de leçons. Certains souvenirs soulignent que les enseignants sont perçus comme des entraîneurs, voire des parents. Dans ce cadre, comme lorsque l'enseignant intervient avec bienveillance auprès d'élèves en difficulté, il semble parfois jouer un rôle que l'on pourrait rapprocher d'un « tuteur de résilience » (Anaut, 2006 ; Cyrulnik & Pourtois, 2007), capable de les accompagner dans la confrontation à des situations éprouvantes. Les propos des étudiants soulignent finalement l'importance des « compétences sociales et émotionnelles », encore peu abordées en formation des enseignants (Jennings & Greenberg, 2009).

4.2. Les inducteurs émotionnels liés aux choix de l'enseignant concernant l'enseignement des APSA

Néanmoins, notre étude souligne également tout l'intérêt pour les enseignants d'EPS de réaliser des choix didactiques permettant de procurer aux élèves des émotions significantes et authentiques, dans la continuité de recherches menées dans une perspective située (Terré, Saury & Sève, 2013 ; Terré, Saury & Sève, 2016). Ces auteurs ont montré que faire vivre des situations émotionnellement significantes dans des APSA comme le kayak ou l'escalade pouvaient être à l'origine de « marqueurs somatiques » (Damasio, 2012) favorables à la construction de connaissances par les élèves. Cela débouche sur une invitation à la conception d'environnements émotionnels propices aux apprentissages en EPS (Terré, 2016). Dans notre étude, par exemple dans les propos de l'étudiant ayant évoqué l'apprentissage de l'esquimautage en kayak, nous constatons qu'outre les connaissances construites à l'instant *t*, ces moments vécus ont profondément marqué les souvenirs sur un plus long terme, apportant une complémentarité aux résultats issus des approches situées (Desbiens, 2010 ; Quidu, 2012). En associant des dimensions qualitatives et quantitatives d'une part, et en élargissant la focale sur une plus grande temporalité, notre étude confirme l'intérêt d'une conception de l'EPS fondée sur la prise en compte des émotions des élèves, tant d'un point de vue pédagogique que didactique (Visioli & Petiot, 2019).

Dans le prolongement, l'enseignant a aussi intérêt, selon les étudiants, à mener avec ses élèves des projets originaux et ambitieux, finalisés par un événement d'ampleur festif et convivial, comme c'est le cas dans le curriculum alternatif *Sport Education* (Hastie, de Ojeda & Luquin, 2011). Ces projets peuvent être conduits hors de l'EPS, notamment dans le cadre d'ateliers artistiques finalisés par un spectacle chorégraphique (Crance, Trohel & Saury, 2014). Ces événements peuvent aussi être ponctuels, comme c'est le cas chez l'étudiante ayant rapporté les émotions positives vécues lors de la représentation de cirque du repas de Noël du lycée. Ce résultat fait écho à l'expérience des élèves rapportés par Petiot, Desbiens et Visioli (2014), qui soulignaient le primat des comportements interpersonnels de l'enseignant, mais aussi des « exercices ou activités proposé(e)s » dans l'émergence de leurs émotions en classe. Dans la continuité de propositions professionnelles visant à cultiver les émotions en EPS (Gagnaire & Lavie, 2014), nos résultats invitent à réaliser un traitement didactique des APSA sans leur ôter « *leur substance anthropologique, leur signification dans l'ordre de l'humain, c'est-à-dire dans celui de l'émotion, de l'expérientiel et de l'éprouvé du vertige et de l'extraordinaire* » (Therme, 1995, p. 133).

4.3. Les inducteurs émotionnels liés à la participation de l'enseignant à la pratique des APSA

Un nombre non négligeable d'incidents critiques recueillis a trait à la participation de l'enseignant à la pratique des APSA avec les élèves. Ces résultats diffèrent de ceux obtenus dans la recherche de Petiot, Desbiens et Visioli (2014), qui n'a fait apparaître aucun inducteur lié à la participation de l'enseignant à la pratique des APSA. Une hypothèse principale peut être formulée pour expliquer cette divergence de résultat, liée à la nature du public au cœur de la recherche. A l'instar de l'étude de Lacassagne, Pizzio et Jebrane (2006), nous devinons que pour les étudiants en STAPS, le noyau dur de la représentation du sport reste la compétition, l'entraînement, la performance, malgré le développement en France de pratiques sportives nouvelles, à des fins de loisir, de détente et de plaisir. Les moments marquants rapportés par les étudiants sont nécessairement imprégnés de ces représentations, qui ne sont sans doute pas entièrement partagées par un public d'élèves plus large et hétérogène.

Dans notre recherche, les incidents critiques recueillis traduisent ainsi le plaisir partagé entre l'enseignant participant aux APSA et les élèves, comme le suggèrent les propos de l'étudiant évoquant les courses réalisées en natation contre l'enseignant. Frenzel *et al.* (2009) ont montré que le plaisir d'enseignants de mathématiques et le plaisir de leurs élèves étaient positivement corrélés, et que l'enthousiasme des enseignants apparaissait comme un médiateur de cette relation. En EPS, l'enseignement des APSA offre un espace privilégié pour exprimer cet enthousiasme et partager ces émotions positives, dans un contexte où le rôle de l'enseignant peut apparaître sous un autre angle, comme en témoignent les propos des étudiants mettant l'accent sur la proximité que la participation des enseignants à la pratique des APSA permet d'instaurer.

En pratiquant les APSA en classe, les enseignants peuvent exercer une autorité de compétence qui marque les élèves. Dans une étude basée sur la communication non verbale d'enseignants d'EPS experts, Visioli, Petiot et Ria (2016) ont d'ailleurs révélé que les démonstrations dans les APSA pouvaient être stratégiquement utilisées par les enseignants pour asseoir leurs compétences devant les élèves et gagner en crédibilité, au-delà de leur fonction « technique » consistant à aider les élèves à s'approprier le mouvement adéquat pour favoriser leur réussite (Boizumault & Cogérino, 2012). La présente étude révèle que cette activité des enseignants, lorsqu'elle dépasse la

démonstration classique pour engager un véritable « jeu émotionnel » (Visioli, Petiot & Ria, 2014) et un véritable partage d'émotions avec les élèves, peut les marquer durablement.

4.4. L'influence des souvenirs des étudiants sur leur engagement à devenir enseignant

Les résultats obtenus à travers cette étude ont permis de mettre en évidence que les inducteurs émotionnels décrits par les étudiants avaient dans certains cas eu des conséquences majeures sur leur devenir, notamment en termes de choix d'orientation. Par une méthodologie mettant l'accent sur des souvenirs à long terme, notre recherche offre une prise en compte du devenir des étudiants, davantage que dans la recherche de Petiot, Desbiens et Visioli (2014), qui visait à interroger les élèves sur le moment le plus marquant vécu en EPS depuis le début de l'année scolaire. Dans notre recherche, l'influence des incidents critiques sur le devenir est apparue comme spontanée dans les propos des étudiants. Un processus d'identification à son « meilleur enseignant » est alors à l'œuvre, et les étudiants évoquent l'impact sur leur motivation à devenir enseignant. Cette thématique de recherche se développe depuis quelques années en lien avec le constat d'une pénurie d'enseignants dans certaines disciplines, d'une diminution de l'attrait pour ce métier, et donc d'une crise des vocations (Berger & D'Ascoli, 2011). Nos résultats corroborent ceux de Rioux et Chevrollier (2009), qui se sont penchés sur l'émergence de la vocation à devenir enseignant, en soulignant que certains enseignants rencontrés durant la scolarité étaient parfois à l'origine du choix de cette carrière. Dans nos résultats, certains étudiants ont effectivement considéré leur enseignant comme un modèle à suivre, par un « phénomène de continuation » (Lortie, 2002).

Notre étude offre alors un éclairage alternatif aux recherches ayant statistiquement déterminé les relations entre les émotions induites par les perceptions de l'enseignant et le devenir des élèves en termes d'engagement, d'apprentissage ou d'attitudes (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011 ; Baker, Grant & Morlock, 2008). Comme pour les enseignants, qui vivent des moments émotionnellement marquants avec leurs élèves susceptibles de générer des bifurcations, des changements de cap dans leur façon d'intervenir (Descoedres & Méard, 2019 ; Petiot, Visioli & Desbiens, 2015), les élèves eux-aussi vivent des expériences fortes en émotions qui peuvent influencer leur devenir, notamment en lien avec l'implication socio-affective des enseignants dans la relation pédagogique (Uitto, Lutovac, Jokikokko et Kaasila, 2018).

5. Conclusion

Cette étude reste exploratoire. La quantité d'incidents critiques recueillis, bien qu'elle soit supérieure à d'autres recherches publiées à partir d'une méthodologie similaire (par exemple, Petiot, Visioli & Desbiens, 2015), limite le potentiel de généralisation des données. Les résultats de cette recherche peuvent néanmoins constituer un appui susceptible d'alimenter la formation STAPS, notamment auprès d'étudiants se destinant au métier d'enseignant. En effet, d'un point de vue transformatif, cette recherche comporte plusieurs enjeux : (a) concernant les étudiants, ce type de recherche est susceptible de les amener à identifier et à questionner leurs émotions, et plus globalement ce qui les « marque » chez les enseignants, dans la perspective d'un processus de professionnalisation ; (b) concernant les enseignants d'EPS, ce type de recherche peut permettre de prendre conscience du rôle primordial qu'ils jouent dans la vie des élèves (Uitto, 2012), et des qualités nécessaires qu'il est important de développer pour les marquer positivement ; (c) de revaloriser la place des émotions dans les formations d'enseignants, qui restent encore à ce jour en arrière-plan (Virat, 2019 ; Visioli & Petiot, 2019).

Premièrement, les récits reposant sur des inducteurs émotionnels liés aux compétences relationnelles peuvent alimenter un débat entre étudiants et formateur (Vanlerberghe & Bui-Xuan, 2006). Placés par groupes, les étudiants auraient à lire une dizaine de récits, à faire émerger des similitudes et des différences, puis à échanger entre eux sur ce qu'ils auraient eux-mêmes valorisé d'après leur expérience. Le formateur peut conclure en mettant en tension les qualités relevées par les étudiants et les facteurs d'efficacité mis en évidence dans la littérature sur l'enseignement.

Deuxièmement, les récits mettant en évidence des inducteurs émotionnels liés aux choix réalisés dans le traitement didactique des APSA invitent à des séquences de formation autour de la conception de situations d'apprentissage et de projets plus ambitieux, afin de contribuer à la professionnalisation des étudiants (Dastugue, Escalié & Chaliès, 2017). Par groupes, les étudiants auraient à lire un échantillon de récits, puis à déceler des principes liés au traitement didactique des APSA. Dans un second temps, ils auraient à proposer une séquence d'enseignement dans l'APSA de leur choix, qui respecterait les principes mis au jour à partir des récits.

Troisièmement, à partir des récits abordant la pratique des APSA avec l'enseignant, le formateur peut questionner les étudiants qui semblent, d'après nos résultats, toujours marqués par une représentation sociale du sport ancrée dans la compétition (Lacassagne, Pizzio & Jebrane, 2006). A partir de la lecture des récits, il est possible de mettre en place

un débat contradictoire entre étudiants à propos de la nécessité ou non pour l'enseignant de participer à la pratique des APSA, de démontrer une autorité de compétence face aux élèves, et éventuellement de les engager dans un processus de « dé-sportivisation » (Gojard & Terral, 2014).

Cette recherche ouvre à plusieurs perspectives. Il semblerait intéressant de cibler davantage la question des émotions dans la relation pédagogique au regard de certaines variables, notamment celle du genre (Uitto & Estola, 2009). Deuxièmement, des recherches pourraient proposer une analyse complémentaire des souvenirs négatifs laissés par certains enseignants (Uitto, 2011), dans le prolongement d'études précédentes portant sur les injustices perçues par les élèves (Gagnon, Martel, Brunelle, Tousignant & Spallanzani, 2006) ou l'humiliation scolaire (Merle, 2004). Troisièmement, un approfondissement serait à envisager concernant les liens entre les émotions associées aux souvenirs et l'orientation professionnelle, voire les conséquences plus diffuses de ces moments marquants sur les conceptions et le style d'enseignement des futurs enseignants. De manière indéniable, les relations entre enseignants et élèves sont fortement imprégnées d'émotions, et paradoxalement ces dimensions sont encore largement négligées dans les politiques éducatives et les formations d'enseignants (O'Connor, 2008 ; Uitto, 2012 ; Virat, 2016 ; Visioli, Petiot & Ria, 2015).

Bibliographie

- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan*, 63(3), 30-39.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15.
- Berger, J.L. & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, 175, 113-146.
- Boizumault, M. & Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps*, 98(4), 67-79.
- Crance, M.-C., Trohel, J., & Saury, J. (2014). Construction d'une œuvre chorégraphique en collège et émergence d'une « compagnie de danse scolaire ». *Staps*, 103, 69-85.
- Cyrułnik, B. & Pourtois, J.P. (2007). *Ecole et résilience*. Paris : Odile Jacob.

- Damasio, A.R. (2003). *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. (2012). *L'Autre moi-même : les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Dastugue, L., Escalié, G. & Chaliès, S. (2017). Faire pratiquer des activités physiques, sportives et artistiques dans la formation STAPS : quelle contribution à la professionnalisation des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement ? *eJRIEPS*, 41, 37-58.
- Desbiens, J.F. (2010). L'action située : critique mesurée d'une approche novatrice de l'apprentissage. *eJRIEPS*, 10, 4-27.
- Descoeurdes, M. & Méard, J.A. (2019). Les situations émotionnellement marquantes en EPS : traits typiques et rôles dans le développement professionnel des enseignants novices. *eJRIEPS*, 45, 41-68.
- Flanagan, J-C. (1954). The critical incident. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement : Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716.
- Gagnaire, P. & Lavie, F. (2014). *Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation*. AEEPS.
- Gagnon, J., Martel, D., Brunelle, J.P., Tousignant, M., & Spallanzani, C. (2006). Les injustices perçues par les élèves : un message révélateur pour les enseignants. *Cahiers de la recherche en éducation*, 9(1), 3-20.
- Gleyse, J. (2013). La fin de la pédagogie en EPS : une analyse du discours des acteurs et des textes officiels, 1980-2011. In J. Fuchs, A. Vilbrod & E. Autret (Eds), *Enseignant d'EPS : un métier en mutation* (p. 79-101). Paris : Editions Revue EP.S.
- Gojard, L., Terral, P. (2014). La professionnalisation des étudiants STAPS du département Education et Motricité : l'exemple du professorat d'Education Physique et Sportive. *Science et motricité*, 83, 24-30.
- Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., & Luquin, A. C. (2011). A review of research on Sport Education : 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.
- Jarnet, L. (2003). La production universitaire du corps sportif. *Cahiers internationaux de*

- sociologie*, 115(2), 229-254.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Krauth-Gruber, S. (2009). La régulation des émotions. *Revue électronique de Psychologie sociale*, 4, 32-39.
- Lacassagne, M.F., Pizzio, L. & Jebrane, A. (2006). La représentation sociale du sport : vision d'étudiants sportifs et non-sportifs. *Movement & Sport Sciences*, 58, 117-134.
- Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York : springer.
- Lazarus, R.S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Mainhard, M.T., Oudman, V.S., Hornstra, T.E., Bosker, R.J. & Goetz, T. (2018). Student emotions in class : The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109-119.
- Marzouk, A., & Tousignant, M. (1992). Perceptions des élèves à l'égard des comportements des stagiaires dans les cours d'éducation physique. *Revue des sciences de l'Education*, 18(2), 253-267.
- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves. *Education et Sociétés*, 13, 193-208.
- Meyre, J.M. (2013). Les souvenirs laissés par les bons enseignants d'EPS : l'assertivité socio-conative comme concept explicatif. *Staps*, 100, 77-87.
- O'Connor, K. E. (2008). "You Choose to Care": Teachers, Emotions and Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. In K. R. Harris, S; Graham & T. Hurden (dir.), *APA educational psychology handbook, vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (p. 3-31). Washington : APA.
- Petiot O., Desbiens J.-F., Visioli J. (2014). Perception d'élèves du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en EPS. *eJRIEPS*, 32, 4-37.
- Petiot, O., Visioli, J. & Desbiens, J.F. (2015). Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe. *Revue Française de Pédagogie*, 193, 41-56.

- Quidu, M. (2012). Approches pragmatique et dispositionnaliste du rapport aux savoirs scientifiques des enseignants d'éducation physique, agrégés et normaliens. *Revue des sciences de l'éducation*, 38, 161-186.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5ème ed.). Danvas Ma.: John Wiley & Son.
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : PUF.
- Rioux, A. F., Chevrollier, J.-P. (2009). Devenir enseignant : quels « choix » inconscients ? Etude de cas. *Revue psychiatrique*, 167, 370-374.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Roux-Perez, T. (2006). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction. *Staps*, 73, 57-69.
- Sander, D. et Scherer, K. R. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., Shernoff, E. (2003). Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176.
- Terré, N., Saury, J., & Sève, C. (2013). Emotions et transformation des connaissances en éducation physique : une étude de cas en kayak de mer. *eJRIEPS*, 29, 27-58.
- Terré, N., Saury, J., & Sève, C. (2016). La construction de connaissances au cours d'expériences émotionnelles. *Recherches & Educations*, 15, 89-105.
- Terré, N. (2016). "Affective Learning Design" en Education physique. In M. Campo & B. Louvet (Eds.), *Les émotions en sport et en EPS. Apprentissage, Performance et Santé*. Bruxelles : De Boeck.
- Therme, P. (1995). *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*. Paris : PUF.
- Uitto, M., & Estola, E. (2009). Gender and emotions in relationships: a group of teachers recalling their own teachers. *Gender and Education*, 21(5), 517-530.
- Uitto, M. (2011). Humiliation, unfairness and laughter: students recall power relations with teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 273-290.
- Uitto, M. (2012). 'Behind every profession is a person': Students' written memories of their own teacher–student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 293-301.
- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions

- in Teaching and Teacher Education in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124–135.
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K. & Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher student. *International Journal of Educational Research*, 87, 47-56.
- Vanlerberghe, G. & Bui-Xuân, G. (2006). Mesure de l'expertise par l'association de mots au cours du curriculum conatif de jeunes enseignants en EPS. *Staps*, 72(2), 21-33.
- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 2, 405-430.
- Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves. Psychologie de la relation éducative*. Paris : Odile Jacob.
- Visioli, J. & Petiot, O. (2017). La dynamique émotionnelle des enseignants experts en cours d'EPS : quelle relation avec la disponibilité auprès des élèves ? *eJRIEPS*, 40, 31-63.
- Visioli, J. & Petiot, O. (2019). La relation pédagogique : que d'émotions ! In J. Visioli (Ed.), *La relation pédagogique* (p. 51-68). Paris : Éditions Revue EP&S.
- Visioli, J., Petiot, O. & Ria, L. (2014). Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'Education Physique et Sportive : un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner ? *Movement and sport sciences*, 88, 21-34.
- Visioli, J., Petiot, O. & Ria, L. (2015). Vers une conception sociale des émotions des enseignants ? *Carrefours de l'Education*, 40, 201-230.
- Visioli, J., Petiot, O. & Ria, L. (2016). L'activité d'enseignants experts en Education Physique et Sportive : une étude de cas sur les formes, les fonctions et la pertinence des communications non verbales en situation. *eJRIEPS*, 37, 80-120.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 355-367.